

Brinkmann, Erika

Übereinstimmungen und Besonderheiten beim Schriftspracherwerb von Erwachsenen und Kindern

Schwäbisch Gmünd 2010, 18 S.



Quellenangabe/ Reference:

Brinkmann, Erika: Übereinstimmungen und Besonderheiten beim Schriftspracherwerb von Erwachsenen und Kindern. Schwäbisch Gmünd 2010, 18 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-183047 - DOI: 10.25656/01:18304

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-183047>

<https://doi.org/10.25656/01:18304>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

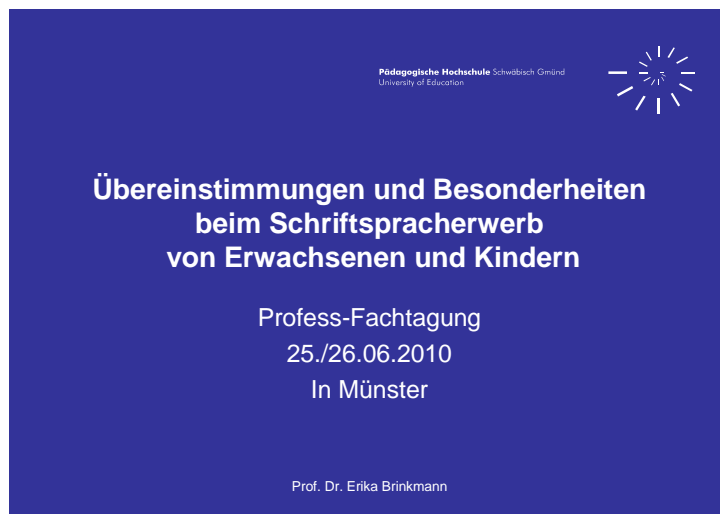
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Übereinstimmungen und Besonderheiten beim Schriftspracherwerb von Erwachsenen und Kindern

Prof. Dr. Erika Brinkmann, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd



Die Zugänge zur Schriftsprache von Jugendlichen oder gar Erwachsenen mit denen von Kindern zu vergleichen ist schwierig.

Grund dieser Schwierigkeit ist, dass bei Erwachsenen die Lese- und Schreibversuche überlagert werden von tiefgreifenden Misserfolgserfahrungen. Wie Betz/ Breuninger (1987) schon für Grundschulkinder mit Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten gezeigt haben, entwickeln diese im „Teufelskreis Lernstörungen“ eine Eigendynamik, die die Entwicklung und die Nutzung fachbezogener Kompetenzen behindern: Vermeidungsverhalten, Hilfsstrategien und Umweglösungen verdecken, was im Kopf der Lernenden geschieht, wenn sie versuchen, Lese- oder Schreibaufgaben zu lösen.

Das ist bei fünf- bis siebenjährigen Anfängern anders.

Vor allem ihre Fehler eröffnen – wie Hans Brügemann sagt –

„Fenster in die Denkwelt“ der Kinder,

und damit Einblicke in die kognitiven Strategien, auf die sie zurückgreifen.

Auf dieser Grundlage sind Stufenmodelle der Lese- und Schreibentwicklung entworfen und empirisch validiert worden,


die die große Vielfalt der individuellen Zugänge zwar immer noch vereinfachen, aber die früheren, rein quantitativen Zuwachsmodele zunehmender Buchstaben- und Wortkenntnis – die dann auch den linearen, kleinschrittigen Aufbau von Lehrgängen geprägt haben - schon erheblich differenzieren.

Ich konzentriere mich im Folgenden auf das Rechtschreiben, weil es sich in einem Vortrag visuell leichter veranschaulichen lässt und weil es – nicht nur aus meiner Sicht – über das freie Schreiben gute Möglichkeiten für die Beobachtung und Förderung des Schriftspracherwerbs eröffnet.

Über die verschiedenen Modelle hinweg lässt sich als zentrale Übereinstimmung dabei folgende Schrittfolge feststellen, wie sie auch schon Cordula Löffler in ihrem Vortrag an den Modellen von *Frith*, *Günther* und *Scheerer-Neumann* gezeigt hat:

Zentrale
Übereinstimmungen

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
University of Education



- von ersten Kritzeleien und willkürlichen Buchstabenreihungen,
- über das sich Merken ganzer Wörter als Logogramm (wie z.B. des eigenen Namens),
- über die alphabetische Phase,
- zur immer stärkeren Nutzung orthografischer Muster und Strukturen.

Prof. Dr. Erika Brinkmann

- von ersten Kritzeleien und willkürlichen Buchstabenreihungen,
- über das sich Merken ganzer Wörter als Logogramm (wie z.B. des eigenen Namens),
- über die alphabetische Phase,
- zur immer stärkeren Nutzung orthografischer Muster und Strukturen.

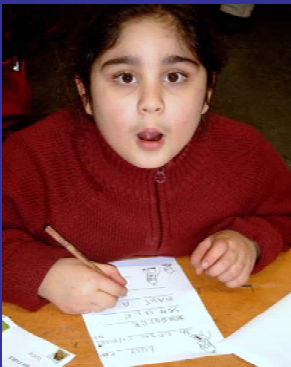
In Anlehnung an Peter May orientiere ich mich bei der Analyse sowohl von Kinder- als auch von Erwachsenenverschriftungen an einem Strategiemodell, bei dem es nach dem vollständigen Erwerb der alphabetischen Phase zu einem Wechselspiel von orthographischer und morphematischer Strategie kommt – ähnlich wie im Modell von Thomé – aus meiner Sicht als Modell aber noch einfacher und damit hilfreicher als Instrument für die Förderdiagnostik in der Praxis.

Eine Schlüsselfunktion nehmen in dieser Entwicklung die beginnende Lautorientierung und ihre Entfaltung in der alphabetischen Strategie ein.

Wer über diesen Schlüssel zur Schriftsprache nicht verfügt, wird nicht in der Lage sein, die Schrift selbstständig für sich - ohne Hilfe von anderen - zu nutzen.

Schulanfängern geben wir mit der Anlauttabelle ein Werkzeug an die Hand, das ihnen einen selbstständigen Zugang zur Schriftsprache ermöglicht – und zwar indem sie sie als Medium zum Ausdruck und zur Mitteilung ihrer persönlichen Vorstellungen bzw. Erfahrungen nutzen.

Hans Brügelmann hat in seinem einleitenden Beitrag die hohe Bedeutung dieser beiden Grundsätze für ein „Lernen im Gebrauch“ (Barbara Kochan) verdeutlicht.



Pädagogische Hochschule Schwabach-Gemünd
University of Education

Die Kinder lernen so, sich bewusst mit der gesprochenen Sprache auseinanderzusetzen, vom Inhalt zu abstrahieren und sich nur auf den Klang bzw. die Mundbewegungen beim Lautierenden Sprechen zu konzentrieren.


Prof. Dr. Erika Brinkmann

Didaktisch schließt dieser Ansatz eine hohe Fehlertoleranz ein:
Kinder dürfen orthographisch falsch schreiben,
weil ihnen dies die Möglichkeit gibt, die Anforderungen
auf **ihrem jeweiligen Entwicklungsstand zu vereinfachen**
(wir nennen das Individualisierung "von unten"),
und weil wir inzwischen wissen,
dass diese falschen Schreibungen sich nicht einprägen,
wie die lange dominante **Wortbild-Theorie** unterstellt hatte,
die zwar längst **widerlegt** wurde (vor allem von Gerheid Scheerer-Neumann
zuletzt 1995 in einer sorgfältig begründeten Kritik), aber in vielen Leher- und
Kursleiterköpfen noch vorhanden ist.

Zu Beginn orientieren sich die Kinder beim Schreiben fast ausschließlich daran,
die Laute, die sie beim Sprechen im Mund spüren, zu verschriften.
Das führt oft dazu, dass sie so sehr von diesem Prozess
in Anspruch genommen sind, dass sie sogar ihren eigenen,
vor der Schule schon viele Male richtig geschriebenen Namen,
lautierend – und damit häufig falsch - konstruieren.
Auch später konstruieren sie rechtschriftlich unbekannte Wörter
jedes Mal von Neuem, was sich u. a. darin zeigt,
dass sie dasselbe, in kurzen Zeitabständen mehrfach verwendete Wort,
immer wieder unterschiedlich schreiben (vgl. Brinkmann 1997).

Typische „Wechsel-Schreibungen“ von Kindern bei ungeübten Wörtern, die mehrfach diktiert wurden

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
University of Education



- Sagdekel
- Sahgdeckel
- **Sargdeckel**
- Sarkdekel
- Sagdekel
- Sageckel

Beispiel aus einer Untersuchung in 5 dritten Klassen mit 30 verschiedenen Wörtern, die immer wieder diktiert wurden

16 von 24 Kindern einer Klasse schreiben das Wort mal so und mal so, **wechseln also ständig hin und her** zwischen falsch, anders falsch, richtig, falsch etc.

Prof. Dr. Erika Brinkmann

Es hat sich gezeigt, dass diese Wechselschreibungen typisch für die Phase sind, in der die Kinder erst über wenig *Muster und Strukturen* unserer deutschen Orthografie verfügen und deshalb mit Hilfe der alphabetischen Strategie das zu schreibende Wort jedesmal wieder neu „*erfinden*“.

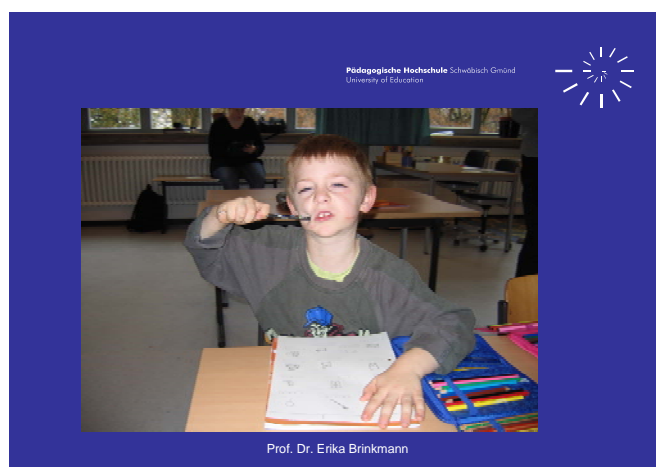
Auch Erwachsene Könneninnen und Können tun dies, wenn sie Wörter aus einer fremden Sprache mit anderen orthografischen Regelungen schreiben sollen:

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
University of Education


	1. Termin	2. Termin	3. Termin
KollegIn A	ARKI	BARRKI	ARKI
KollegIn B	ARKI	ARKI	ARRKI
KollegIn C	ARKI	ARRKI	BARKI
KollegIn D	ARKI	ARRKI	ARKI
KollegIn E	ARKI	ARRKI	ARKI
KollegIn F	AREKI	ARKI	ARKI

- Keine der sechs ausgewählten Personen schreibt das Wort dreimal gleich.
- Drei der Personen schreiben das Wort am Ende gleich (falsch) wie am Anfang.
- **Keine einzige** dieser TeilnehmerInnen schreibt dieses **kurze** Wort **trotz Regelwissen, Korrektur und Übung richtig**.

Auch erwachsene Könneninnen und Können nutzen also die alphabetische Strategie, wenn ihnen noch keine Muster und Strukturen der jeweiligen Orthografie zur Verfügung stehen – und das ist ein anstrengender Prozess – nicht nur für die Kinder:



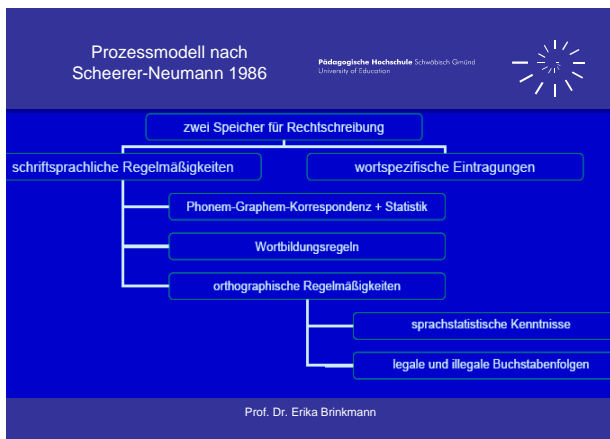
Voraussetzung für diesen Zugang zur Schrift ist aber, dass nicht nur die Lehrer/innen, sondern auch die Lernenden Fehler akzeptieren.

Und genau hier wird es schwierig, wenn wir überlegen, ob es Parallelen zwischen jüngeren und älteren Anfänger/inne/n gibt: Letztere verbinden vielfältige *Versagenserfahrungen* und *persönliche Verletzungen* mit Schreibfehlern.

Und auch viele Kursleiter/innen sind noch geprägt von den Ansprüchen der *traditionellen Fehlervermeidungsdidaktik* oder zielen – durchaus im Interesse der Kursteilnehmer/innen – auf eine rasche Verwendbarkeit des zu Lernenden im Alltag. Das aber setzt – aus dieser Sichtweise betrachtet – *orthografische Korrektheit* voraus.

Trotz dieser Einschränkungen haben wir in unserem Projekt „Dialogische Diagnostik“ nach Parallelen zwischen beiden Gruppen gesucht. Gemeinsam mit *Axel Backhaus* und *Rüdiger-Philipp Rackwitz* haben *Hans Brügelmann* und ich einen Satz Aufgaben entwickelt, der ein breites Spektrum unterschiedlicher Anforderungen stellt (vgl. Backhaus u. a. 2009). I

m Folgenden konzentriere ich mich auf unsere Überprüfung der Hypothese, dass es auch unter Erwachsenen mit Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten Anhaltspunkte für die Nutzung und den Nutzen der alphabetischen Strategie gibt.



Das Zwei-Wege-Modell von Scheerer-Neumann zeigt, wie das Schreiben eines Wortes funktioniert:

Hat sich der Schreiber das betreffende Wort zuvor in irgendeiner Form gemerkt (z.B. durch Übung), kann er *direkt* darauf zugreifen

und das Wort aus dem Gedächtnis reproduzieren.

Bei Kindern finden wir dieses zum einen bei Wörtern, die sie sich vor ihrer Einsicht in unser alphabetisches System *logographisch* gemerkt haben und später –

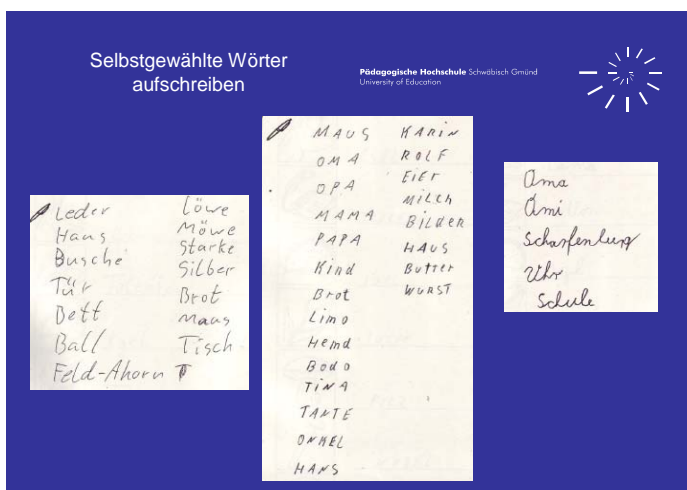
nach Durchlaufen der alphabetischen Phase dann, wenn sie die *orthografische Strategie* bereits nutzen

und sich *Wörter mit ihren Besonderheiten bewusst gemerkt haben*.

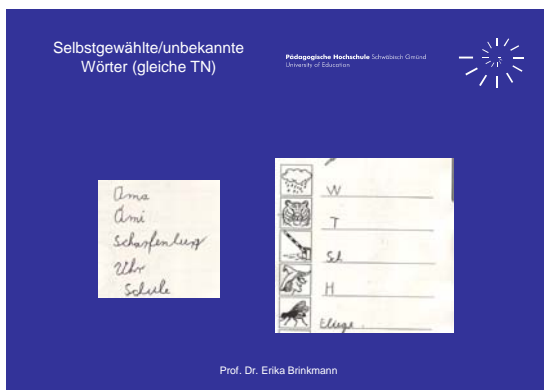
Bei den Kursteilnehmern in der Alphabetisierung

finden wir diesen direkten Weg ebenfalls häufig,

wenn wir sie bitten, irgendwelche Wörter aufzuschreiben.



Bitten wir sie jedoch, Wörter zu Bildern aufzuschreiben, gelingt ihnen das häufig gar nicht oder nur rudimentär.

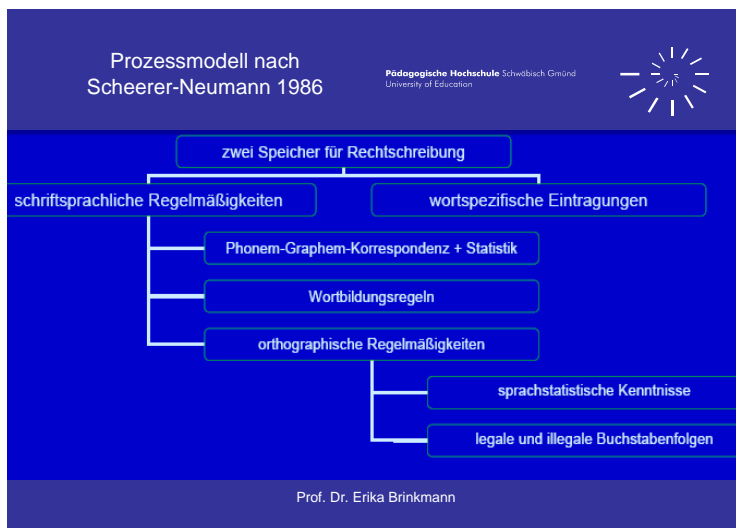


Offensichtlich haben sie sich diese Wörter logographisch gemerkt, ohne über die alphabetische Strategie zu verfügen – sind also oft nur in der Lage, die „gekonnten“ Wörter aufzuschreiben, wie diese Teilnehmerin z.B. bei dem Wort FLIEGE zeigt. (Interessant ist bei diesem Beispiel auch die Schriftwahl: Eingübte Wörter werden in Schreibschrift geschrieben, bei unbekannten Wörtern werden Druckbuchstaben für die Anlaute benutzt...)

Ähnliche Beispiele habe ich bei der Auswertung in großer Zahl gefunden:



Auch hier wurden nur die bekannten Wörter verschriftet.



Schauen wir uns noch einmal das Modell an: Was passiert, wenn es keine wortspezifischen Eintragungen im internen Speicher gibt?

Um dann ein Wort aufschreiben zu können, muss man sich an den schriftsprachlichen Regelmäßigkeiten orientieren und benötigt dabei in erster Linie die *alphabetische Strategie*:

Man muss also die *Phonem-Graphem-Korrespondenzen* kennen, möglichst auch in ihren wahrscheinlichsten Varianten. Erst *danach* helfen einem *Wortbildungsregeln*, *orthografische Regelmäßigkeiten* und *sprachstatistische Kenntnisse* weiter.

Analog zu den Schriftspracherwerbsmodellen wird auch hier deutlich, dass die alphabetische Strategie als Schlüssel beim Schreiben erforderlich ist!

Im Unterricht der Grundschule ist deshalb das Schreiben mit Anlauttabellen **State of the Art**: Die Einsicht in das *alphabetische Prinzip* unserer Schrift wird beim lautierenden Schreiben provoziert und nach und nach immer weiter ausgebaut.

Schreibversuch zu ungeübten Wörtern: Die alphabetische Strategie wird gar nicht oder kaum genutzt

Pädagogische Hochschule Schwabach Gmünd
University of Education








Prof. Dr. Erika Brinkmann

Wer über die alphabetische Strategie noch nicht in *entfalteter* Form verfügt, ist hilflos, wenn er etwas schreiben soll, was nicht zuvor geübt wurde. Viele Kursteilnehmer verweigern sich bei einer solchen Aufgabe, andere versuchen etwas zu Papier zu bringen so gut es geht.

Geübte Wörter gelingen, bei unbekannten Wörtern willkürliche Schreibungen

Pädagogische Hochschule Schwabach Gmünd
University of Education

Prof. Dr. Erika Brinkmann

Häufig finden sich „Kunstwörter“ die gar nichts oder nur zufällig etwas mit der Lautung zu tun haben. Die Wörter TELOFEN und IGLE belegen darüber hinaus die fehlende Stützung durch das lautierende Mitsprechen beim Schreiben auch von *bekannten* Wörtern.

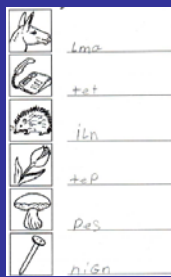
TN verwendet nur Wörter, die bekannt sind, auch wenn sie nicht passen



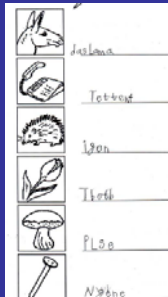
Prof. Dr. Erika Brinkmann

Sind die Schreibungen der Wörter nicht bekannt, weichen manche TN darauf aus, irgendwelche „gekonnten“ Wörter zu verwenden.

Beginnende alphabetische Strategie



Prof. Dr. Erika Brinkmann



Es gibt jedoch auch Belege dafür, dass etliche TN ansatzweise die alphabetische Strategie nutzen – wie bei der Entwicklung der Kinder sieht man dies zuerst an der Anlaut- bzw. Skelettschreibung. Oft wird diese durch beliebige Buchstaben ergänzt – ebenfalls wie bei den Kindern, die dadurch versuchen, der Aufgabe gerecht zu werden, WÖRTER aufzuschreiben.

Wesentliche Lautelemente sind vorhanden



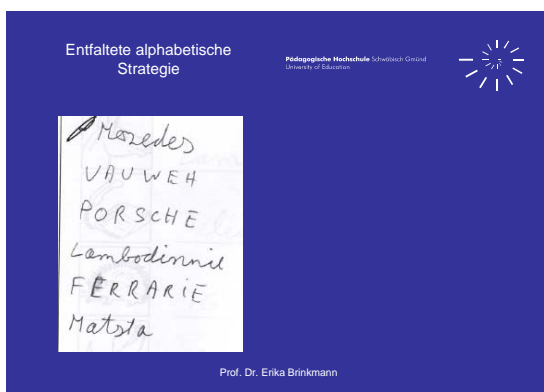
Prof. Dr. Erika Brinkmann



Hier sind bereits wesentliche Lautelemente der Wörter vorhanden.



Und hier sehen wir die entfaltete alphabetische Strategie –
alle Wörter sind lesbar und bilden sogar ganz genau die – in diesen Fällen
norddeutsche – Aussprache der Tn ab.



Noch ein Beispiel für die lautorientierte Umschrift des Gesprochenen,
das überdies auf ein wesentliches Element für den Schriftspracherwerb verweist:
Das Interesse ist der beste Motor des Lernens –
wir sollten ihn nicht nur in der Grundschule bei den Kindern nutzen!



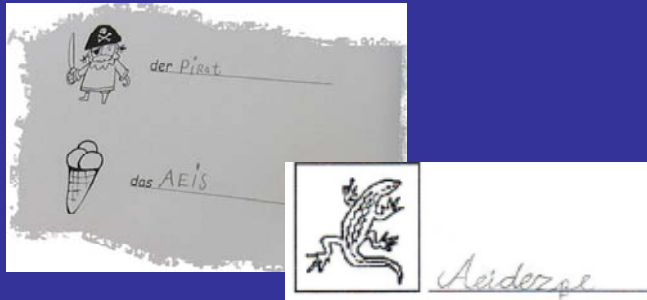
Diese Beispiele zeigen alle die Überformung der alphabetischen Strategie durch die orthografische oder durch die morphematische Strategie – und das ist ein wesentlicher Fortschritt in der Entwicklung, auch wenn die Strategien noch nicht regelgerecht verwendet werden: An den Wörtern Tieger, Heuser, Hehne, Habmohnt sieht man erste orthografische Muster.

Auch Ansätze für die morphematische Strategie sind zu finden:

Motorrrat, Ferd

Die Analyse solcher Schreibungen gibt direkte Hinweise zu einer sinnvollen Förderung der Schreiberinnen und Schreiber: z.B. durch das Nachdenken darüber, woher die Wörter kommen, wie sie gebaut sind und welche Bedeutung die einzelnen Wortbausteine haben, um damit die morphematische Strategie bewusst herauszufordern bzw. auszubauen.

Ganz aktuell könnte man mit den TN das schwierige und oft falsch geschriebene Wort *Fußballmannschaft* mit dem Wort *Fußballfrauschaft* kontrastieren und so das Nachdenken über Wörter, ihre Bestandteile und ihre Bedeutung, anbahnen.



Auch dieses Beispiel zeigt ein interessantes Phänomen,
das wir in gleicher Weise bei den Kindern finden:
Neben der lautorientierten Schreibung <A> für /ei/ nutzen beide Schreiberinnen
bereits das Rechtschreibmuster <ei>: Hier sehen wir also ganz deutlich
den Übergang von der einen Strategie zur anderen –
links bei einem Kind in der ersten Klasse, rechts bei einer TN aus einem
Alphabetisierungskurs.

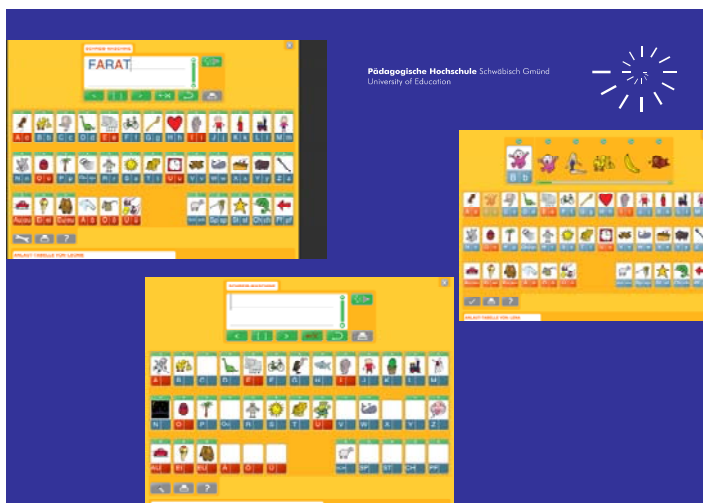
Vor dem in diesem Vortrag entfalteten Hintergrund
plädiere ich entschieden dafür,
auch Jugendliche und Erwachsene zu ermutigen,
sich die Schriftsprache über das freie Schreiben von eigenen Texten
und das Konstruieren unbekannter Wörter anzueignen,
um damit eine tragfähige Basis für das weitere Rechtschreibenlernen
zu entwickeln.

Wie das Modell von Scheerer-Neumann zeigt,
reicht der bloße Erwerb eines Grundwortschatzes nicht aus.
Dass auch die erwachsenen Lernerinnen und Lerner zum Teil
bereits die alphabetische Strategie nutzen, belegt,
dass sie beim Schriftspracherwerb ganz ähnliche Phasen
wie die Kinder durchlaufen.

Da es den Erwachsenen aber schwerer fällt,
sich auf das lautorientierte Schreiben einzulassen,
sollte es ihnen ganz *bewusst* als eine **wesentliche Strategie**
an die Hand gegeben werden, die ihnen hilft,
ihren Lernprozess beim Rechtschreiben zu fundieren und zu unterstützen.

Auch im Erwachsenenalter gehören Fehler beim Lernen dazu –
diese aber zuzulassen und als produktiv zu erleben,
kostet viel Mut und braucht viel Unterstützung seitens der KursleiterInnen.

Angeichts der besonderen Schwierigkeiten in der Alphabetisierung
empfehle ich die stärkere Nutzung von elektronischen Hilfsmitteln
wie z.B. einer „Sprechenden Anlauttabelle“ oder der „Wörterwerkstatt“
aus der ABC Lernlandschaft (Brinkmann u. a. 2008 ff.),
die es den Kurs-Teilnehmer/innen ermöglicht,
ohne Einblick Dritter mit der Schriftsprache zu experimentieren.



Wünschenswert wäre hier jedoch die rasche Entwicklung adäquater Arbeitsmittel
im elektronischen Bereich für die Erwachsenen!

Auch ein Programm zum lautorientierten Schreiben von Kunstwörtern könnte den
Ausbau der alphabetischen Strategie bei Erwachsenen unterstützen, wenn es
ihnen wegen der unvermeidlich auftretenden Fehler schwerfällt,
sich auf das selbstständige Konstruieren „echter“ Wörter einzulassen.

Was aber solche Arbeitsmittel in der Alphabetisierung bewirken können
– auch wenn sie noch nicht an den anderen Geschmack/ die anderen
Sehgewohnheiten der Erwachsenen z.B. bei den Illustrationen angepasst wurden
– möchte ich zum Schluss meines Vortrags an einem Beispiel verdeutlichen:

Studierende haben in einem Alphabetisierungskurs gearbeitet
und die TN immer am Ende einer Stunde gebeten,
zu sagen, was sie aus dem Kurs an Neuem mitnehmen
und was sie sich für das nächste Mal wünschen.

Eine Tn, die an dem Tag das Prinzip der Anlauttabelle verstanden hatte
und Folgendes zum vom Kurs gewünschten Thema „Einkaufen“
selbstständig zu Papier brachte

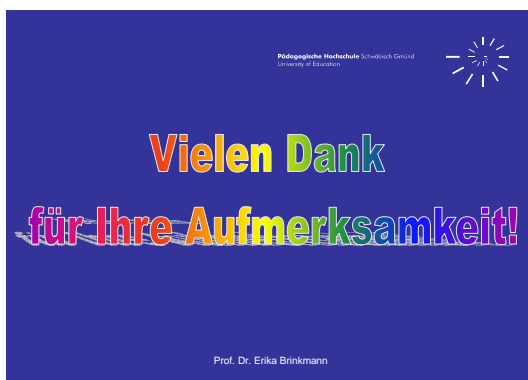
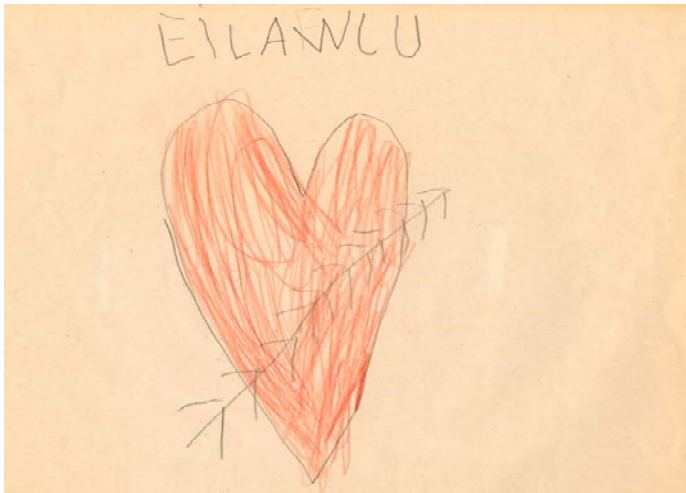


sagte:

Heute ich habe gelernt Schreiben – nächste Woche ich lerne Lesen!

Für Erwachsene und Kinder ist es gleichermaßen eine beeindruckende Erfahrung,
wenn sie merken, dass sie mit Schrift selbstständig umgehen können:
Dass sie ohne Hilfe in der Lage sind, etwas für andere aufzuschreiben, das diese
lesen können, und etwas Geschriebenes zu entschlüsseln
und dessen Sinn zu verstehen!

Versuchen Sie mal, das Folgende zu entschlüsseln und zu verstehen:



Literatur

- Backhaus, A., u. a. (2009): „Lesen&Schreiben“ - mit Lese- und Schreibaufgaben für die Lernbeobachtung in der Erwachsenenalphabetisierung (Lernmaterial und Handreichung). Arbeitsgruppe Primarstufe: FB2 Universität Siegen.
- Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. "Auswahlband Theorie" der DGLS-Jahrbücher 1-5. Libelle: CH-Lengwil.
- Betz, D./ Breuninger, H. (1987): Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm. Psychologie Union: München/ Weinheim (2. erw. Aufl.; 1. Aufl. 1982 Urban & Schwarzenberg: München; 5. Aufl. 1998).
- Brinkmann, E. (XXXX):
- Brinkmann, E., u. a. (2008): ABC-Lernlandschaft. Lernbuch-Verlag/ Friedrich: Seelze.
http://www.erika-brinkmann.de/abc_lernlandschaft.html
<http://www.lernbuchverlag.de/index.cfm?1086C81A5218416EB59466FF8A89E8CB>
- May, P. (1995): Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung.

„Auswahlband Theorie“ der DGLS-Jahrbücher 1-5. Libelle: CH-Lengwil, 220-229 [Nachdruck aus: Brügelmann/Balhorn (1990, 245-53)].

Scheerer-Neumann, G. (1995a) Wortspezifisch: ja - Wortbild: nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. Lesen. In: Balhorn/ Brügelmann 1995, 149-173; Nachdruck aus: Balhorn/ Brügelmann 1987, 219-234).

Scheerer-Neumann, G. (1995a). Wortspezifisch: ja - Wortbild: nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. Rechtschreiben. In: Balhorn/ Brügelmann 1995, 230-244; Nachdruck aus: Brügelmann 1986, 171-185).